

Polonistyka. Innowacje

Numer 1, 2015

DOI: 10.14746/pi.2015.1.1.10

Krzysztof Koc

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

***Metodyka koncepcyjna – edukacyjna wartość narzędzi  
polonistycznych (analizy i interpretacji)******Conceptual Methodology - educational value of the Polish language tools (analytical and interpretative)***

**Abstract.** The article describes how by creating a database of teaching tools aimed at teachers and students in junior high school take a parallel reflection on the Polish language learning theory and its functionality. Such model of thinking which combines the practice and the theory is called a conceptual methodology. Conceptual methodology meets the practical and pragmatic expectations of teachers derived primarily from their everyday work experience with junior high school students. This conceptual methodology proposes concrete teaching solutions, but derived from a detailed analysis of the findings of teaching and thus from scientific thinking. The article highlighted the educational and research potential in the current model of thinking about education in the Polish language learning, not only in junior high schools.

**Keywords:** conceptual methodology, didactic tools, didactic theory, didactic practice, educational research.

Wartość badań dydaktycznych, zwłaszcza w zakresie dydaktyki szczegółowej, należy oceniać przez pryzmat tego, w jakim stopniu wpływają na poprawę jakości kształcenia. Istotna jest zatem diagnoza stanu zastanego, w tym realizowanego modelu nauczania języka polskiego, ale także przedstawienie spójnej edukacyjnej koncepcji rozwijania kompetencji kulturowych, literackich czy językowych młodych ludzi.

**Koncepcyjne myślenie o edukacji nie tylko polonistycznej**

Aby w ogóle mówić o edukacyjnej koncepcji, należy zwrócić uwagę na celowość planowanych działań, zintegrowanie celów dydaktycznych z tymi działaniami czy przewidywany sposób sprawdzenia ich dydaktycznej skuteczności. Nie sposób też pominąć takich

kwestii jak wpływ teorii kształcenia na szkolną praktykę (i odwrotnie), związek między swoistością danego etapu edukacji (w tym przypadku gimnazjalnego) a oczekiwaniami i potrzebami edukacyjnymi młodzieży w tym wieku, oddziaływanie systemu i modelu egzaminacyjnego na proces kształcenia. Każda edukacyjna koncepcja wyraźnie określa rolę ucznia i nauczyciela; równie wyraźnie definiuje właściwe sobie rozumienie kultury i opisuje jej wpływ na rozwijanie tożsamości indywidualnej i zbiorowej. Na tej podstawie projektowane są konkretne działania, dobierane treści nauczania, zalecane konteksty. Struktura procesu dydaktycznego zaprojektowana w planach dydaktycznych, podręcznikach, pomysłach na lekcje jest odzwierciedleniem owej koncepcji, stanowi jej konkretyzację, a co za tym idzie podlega także wartościowaniu. Jej funkcjonalność, celowość, poprawność merytoryczną i metodyczną weryfikują nauczyciele, uczniowie, rodzice, osoby odpowiedzialne za nadzór pedagogiczny, a w sferze publicznej także środki masowego przekazu.

### **Myślenie koncepcyjne w badaniach dydaktycznych**

Pracę nad polonistycznymi narzędziami dydaktycznymi należy w takim razie uznać za edukacyjną wartość przeprowadzonego badania poświęconego gimnazjalnemu kształceniu polonistycznemu<sup>1</sup>. Ich znaczenie jest nie do przecenienia, gdyż to one, a nie podstawa programowa sama w sobie, zawierają metodyczny potencjał koncepcyjny, a więc bogaty i zróżnicowany zbiór działań proponowanych nauczycielom języka polskiego w gimnazjum w celu wspomagania ich w realizowaniu zapisów podstawy programowej we wszystkich obszarach kształcenia i w odniesieniu do wszystkich opisanych w tym dokumencie wymagań szczegółowych oraz do wszystkich tekstów kultury proponowanych do interpretacji na III etapie edukacji. Jest to materiał będący nie tylko propozycją odczytania treści podstawy programowej, ale przede wszystkim zawierający pomysły na koncepcję kształcenia wypracowaną z analizy dokumentu bądź co bądź prawnego, urzędowego, a więc abstrakcyjnego.

---

<sup>1</sup> Badania, o których mowa, miały tytuł *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* i były realizowane na zamówienie Instytutu Badań Edukacyjnych i w ścisłej współpracy z tą instytucją. Przeprowadzono je w latach 2012-2015 we wszystkich województwach w Polsce (pogrupowanych w trzy regiony), miały one zatem charakter ogólnokrajowy. Opisane dalej działania związane z przygotowaniem narzędzi dydaktycznych, stanowiące jeden z integralnych elementów tychże badań, opracowano w regionie II obejmującym województwa: lubuskie, wielkopolskie, dolnośląskie, opolskie, śląskie, łódzkie. Projekt wykonywali w tym regionie pracownicy naukowci Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Opolskiego, Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy we współpracy z dwiema firmami badawczymi - PBS i SMG/KRC Poland Media S.A oraz zaproszonymi nauczycielami i innymi osobami zainteresowanymi tworzeniem pomysłów dydaktycznych możliwych do zrealizowania na III etapie edukacji.

Tego aspektu przeprowadzonego badania nie sposób przecenić. W skali raczej dotąd niespotykanej współpracowali ze sobą naukowcy z różnych ośrodków akademickich i instytucji edukacyjnych (z Instytutem Badań Edukacyjnych na czele), nauczyciele (nie tylko gimnazjaliści, ale i uczący w szkole podstawowej i w liceum; uczący zarówno w dużych miastach, jak i małych miejscowościach; mający wieloletnie doświadczenie zawodowe, jak i młodzi poloniści, którzy niedawno ukończyli studia), osoby zainteresowane edukacją polonistyczną czy eksperci zaproszeni do udziału w pracach zespołów badawczych. Niezwykle ważnymi współuczestnikami byli oczywiście gimnazjaliści – ich reakcje, ustalenia, działania na lekcjach języka polskiego, podczas których weryfikowano edukacyjną wartość każdego narzędzia, były cennym źródłem informacji o ich kompetencjach, oczekiwaniach, postawach wobec przedmiotu, jak również o jakości proponowanych im sposobów tworzenia i odbioru wypowiedzi oraz analizy i interpretacji tekstów kultury<sup>2</sup>. Tę wartość uczniowskich świadectw uczestnictwa w lekcjach języka polskiego podkreśla Zenon Uryga; one bowiem są podstawą oceny np. jakości koncepcji analizy i interpretacji danego dzieła zaprojektowanej i zrealizowanej przez nauczyciela:

Rzeczywisty odbiór oddają wypowiedzi uczniów – ich sposoby i poziom relacjonowania własnych konkretyzacji utworu, formułowanie spostrzeżeń i opinii. (...) Orientacja nauczyciela w strukturze dzieła, a zwłaszcza w relacjach między jego komunikatem i kodem oraz między nadawcą i zaprojektowanym w tekście odbiorcą artystycznego komunikatu, umożliwia mu – gdy świadomie traktuje swoją rolę pośrednika w odbiorze – skuteczną pomoc uczniom w odkrywaniu właściwości literackiego kodu i docieraniu do znaczeń na początku nie dostrzeganych (Uryga 1996, 105-106).

### Metodyka koncepcyjna – między teorią a praktyką

Aby przybliżyć swoistość pracy koncepcyjnej, którą można nazwać metodyką koncepcyjną, proponuję przyjrzeć się dokładniej procesowi opracowywania narzędzi dydaktycznych związanych z analizą i interpretacją tekstów kultury.

---

<sup>2</sup> To ukierunkowanie na uczniów jest podstawą najważniejszych ustaleń teoretycznych w dydaktyce języka polskiego. Na podstawie obserwacji ich sposobu czytania i reakcji na lekturę i podczas lektury tekstów wypracowana została koncepcja odbioru dzieł literackich, o czym przekonują tytuły kilku „kanonicznych” prac z tego zakresu, takich jak chociażby *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy* Jana Polakowskiego (Kraków 1980), *Odbiór liryki w klasach maturalnych* Zenona Urygi (Warszawa-Kraków 1982), *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III-V* Ewy Guttmejer (Warszawa 1982) czy *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej* Bożeny Chrzastowskiej (Warszawa 1987). W każdej z tych książek refleksja teoretyczna wynika z głębokiego namysłu nad praktyką; analiza praktycznego wymiaru kształcenia polonistycznego jest punktem wyjścia do opracowania spójnych, uogólnionych koncepcji realizowania procesu dydaktycznego stanowiących teoretyczną podstawę tegoż procesu.

W punkcie wyjścia należało uwzględnić nie tylko sposób odniesienia się do wszystkich punktów podstawy programowej w tymże obszarze kształcenia polonistycznego, ale także uwarunkowania związane z typologią oczekiwanych narzędzi. W każdej z siedmiu transz miały się znaleźć takie narzędzia jak: opis projektu edukacyjnego, scenariusz cyklu lekcji, scenariusz pojedynczej lekcji, prezentacja multimedialna, test osiągnięć szkolnych – sumatywny sprawdzający, test osiągnięć szkolnych – diagnostyczny na wejściu, test osiągnięć szkolnych – formatywny, kartkówka, zestaw zadań, pojedyncze zadanie<sup>3</sup>.

Już na tym etapie konieczne było myślenie koncepcyjne. Łatwo bowiem zauważyć, że nazwy narzędzi przede wszystkim odwołują się do szkolnej praktyki i szkolnego języka, a nie do polonistycznych metod pracy z tekstem opisanych w naukowej literaturze przedmiotu. To wychylenie ku szkolnej rzeczywistości było istotną wskazówką dotyczącą sposobu myślenia o przygotowywanych narzędziach. Miały one proponować funkcjonalne, poprawne metodycznie i merytorycznie oraz interesujące rozwiązania dydaktyczne, ale w obrębie tych elementów procesu kształcenia, które nauczyciele stosują na co dzień. To z kolei wymagało doprecyzowania i interpretacji oczekiwań zamawiającego narzędzia – *Opis Przedmiotu Zamówienia* przedstawiał bowiem ogólnie swoistość poszczególnych narzędzi i ich podstawowe funkcje (zob. przypis 3).

Faza przygotowania się do sposobu opracowania narzędzia każdego typu polegała na wypracowaniu takiego modelu ich tworzenia, który uwzględniając przedmiot zamówienia, byłby czytelny dla potencjalnych autorów (nie tylko nauczycieli), łączył myślenie teoretyczne z praktycznym, pozwalał na realizację autorskich pomysłów, uwzględniał zapisy podstawy programowej i umożliwiał rzetelną ocenę narzędzia zarówno z perspektywy metodycznej, jak i merytorycznej oraz językowej. Rezultatem takiego myślenia było opracowanie koncepcji opisu każdego pomysłu dydaktycznego w formie tzw. formatki narzędzia, czyli pewnego

---

<sup>3</sup>Instytut Badań Edukacyjnych w *Opisie Przedmiotu Zamówienia* (OPZ) następująco zdefiniował swoistość każdego oczekiwanego typu narzędzia: **projekt edukacyjny** (rozumiany jako cykl działań powiązanych tematycznie, podzielony na fazy, mający opiekuna itd.); **cykl scenariuszy lekcyjnych** (rozumiany jako całość związana np. z omówieniem jednej lektury); **scenariusz pojedynczej lekcji** (rozumiany jako scenariusz jednej jednostki lekcyjnej); **prezentacja multimedialna** dotycząca wybranego tematu (rozumiana nie jako proste odwzorowanie treści, które można przedstawić również w innej formie, lecz jako narzędzie wykorzystujące specyfikę i możliwości techniczne programu służącego do przygotowania prezentacji); **testy osiągnięć szkolnych**: **test sumatywny** sprawdzający opanowanie danego materiału po cyklu lekcji w danej klasie lub przeprowadzany w celach diagnozy umiejętności ucznia, mające na celu zaprogramowanie metod dydaktycznych w odniesieniu do danego ucznia; **test formatywny** mający na celu bieżące programowanie pracy ucznia w cyklu kształcenia; **kartkówki** mające na celu bieżące sprawdzenie opanowania przez ucznia materiału z ostatniej/przedostatniej lekcji; **zadania**: **zestawy zadań** (zwane również wiązkami zadań), rozumiane jako zadania odnoszące się do danego tekstu: jego treści, ukształtowania językowego itp.; **pojedyncze zadania** odwołujące się do wiedzy ogólnej, nie do konkretnego tekstu.

schematu jego prezentacji, a także formatki oceniającej dane narzędzie (zawierającej kryteria, według których było ono akceptowane, kierowane do poprawienia lub odrzucane) oraz formatki zawierającej wnioski z testowania narzędzia przez nauczycieli, pozwalające na wstępną weryfikację i ocenę jego dydaktycznej przydatności.

Warto zauważyć, iż wszystkie trzy formatki były wobec siebie komplementarne i uwzględniały: specyfikację narzędzi przedstawioną w *Opisie Przedmiotu Zamówienia* (OPZ); odniesienie do wymagań szczegółowych zawartych w podstawie programowej do języka polskiego dla gimnazjum (przykładowo w obszarze *Analiza i interpretacja tekstów kultury* należało odnieść się do zapisów w takich podobszarach jak *Wstępne rozpoznanie*, *Analiza*, *Interpretacja*, *Wartości i wartościowanie*); odniesienie do tekstów kultury wskazanych w podstawie programowej jako obowiązkowe i zalecane; komponent dydaktyczny, czyli cele, treści, metody nauczania, środki dydaktyczne, formy pracy związane z nauczaniem określonych umiejętności i treści kształcenia; komponent merytoryczny, czyli oczekiwania analityczne i interpretacyjne związane z pracą nad konkretnym tekstem kultury.

Istotą metodyki koncepcyjnej był zatem namysł nad sposobem przełożenia ogólnych reguł, czasami ledwo zarysowanych, na dydaktykę konkretną wyprowadzoną z teorii dydaktycznej związanej w tym przypadku z przedmiotem język polski. Teoria ta stała się podstawą opracowania zaleceń dla autorów narzędzi przedstawionych podczas spotkań inicjujących pracę nad przygotowaniem zestawu pomysłów dydaktycznych, a potem skonceptualizowanych w formatkach, wskazówkach dotyczących sposobu ich wypełnienia oraz w kryteriach oceny poszczególnych narzędzi. Ta teoretyczna perspektywa obejmowała odnośnie projektów dotyczących analizy i interpretacji tekstów kultury m.in. takie kwestie jak: struktura zajęć lekcyjnych, sposób wprowadzania pojęć, poziomy interpretacji, koncepcja analizy i interpretacji, rola kontekstów<sup>4</sup>, znaczenie barier odbioru i metody osłabiania ich znaczenia, sposoby integrowania kształcenia literackiego z językowym, metody kształcenia literacko-kulturowego, metodyka pracy z fragmentem i całością, uwzględnienie swoistości danego tekstu kultury w procesie jego analizy i interpretacji, sposoby rozwijania umiejętności samokształceniowych czy wykorzystywanie form pracy indywidualnej i zespołowej w zależności od założonych celów.

---

<sup>4</sup> Warto przypomnieć, że Zofia Agnieszka Kłakówna myślenie kontekstowe czyni podstawą procesu projektowania odbioru tekstów kultury na lekcjach języka polskiego, a zatem upatruje w nim istoty, sedna pracy koncepcyjnej. Urzeczywistnieniem tego modelu stała się seria podręczników *To lubię!* (zob. Kłakówna 1998). Na znaczenie pracy z kontekstami i jej potencjał edukacyjny wywołający kreatywność zarówno nauczyciela, jak i ucznia zwraca uwagę także Witold Bobiński (zob. Bobiński 2004).

Warto dostrzec pewien paradoks tkwiący u podstaw metodyki koncepcyjnej – wychodząc naprzeciw praktycznym i pragmatycznym oczekiwaniom nauczycieli wyprowadzonym przede wszystkim z ich doświadczenia codziennej pracy z gimnazjalistami, proponuje się tutaj konkretne rozwiązania dydaktyczne, ale wyprowadzone z kolei z analizy ustaleń dydaktyki szczegółowej, a więc z myślenia naukowego. To spotkanie szkolnej rzeczywistości z uniwersytecką refleksją zaowocowało nie tylko opracowaniem imponującej liczby różnorodnych pomysłów dydaktycznych, ale także stworzyło sprzyjające warunki do wymiany myśli i koncepcji między polonistami uczącymi w gimnazjum, pracownikami naukowymi zajmującymi się dydaktyką i szerokim gronem ekspertów<sup>5</sup>. Unikając mityzowania i idealizowania charakteru tej wymiany, należy ją jednak uznać za cenny element przeprowadzonych badań – to wzajemne otwarcie się na siebie różnych środowisk zainteresowanych poprawą jakości kształcenia polonistycznego jest bowiem nieodzownym warunkiem dalszego rozwoju koncepcyjnego myślenia metodycznego.

### **Metodyka koncepcyjna – perspektywa rozwoju**

Współpraca związana z przygotowaniem narzędzi dydaktycznych uzmysłowiła wielość problemów, na które warto spojrzeć zarówno z perspektywy praktyka, czyli konkretnego polonisty uczącego w konkretnej szkole z konkretnym zespołem uczniów, jak i teoretyka zajmującego się dydaktyką nauczania języka polskiego.

Jak pogodzić myślenie naukowe z zakresu dydaktyki szczegółowej z pragmatycznymi oczekiwaniami nauczycieli? Jak szkolna tradycja i praktyka (także uobecniona w podręcznikowych propozycjach, publikowanych scenariuszach lekcji itp.) związana z realizacją różnych treści zapisanych w podstawie programowej i omawianiem proponowanych tekstów literackich wpływa na przygotowywanie narzędzi dydaktycznych i ocenę ich sensowności oraz funkcjonalności? Jaki wpływ na pomysł dydaktyczny mają zainteresowania ich autorów, ich doświadczenie dydaktyczne, realizowane w szkole projekty edukacyjne itp.? W jakim stopniu dany pomysł uwzględnia zróżnicowany poziom kompetencji analityczno-interpretacyjnych gimnazjalistów? Kto jest potencjalnym odbiorcą docelowym

---

<sup>5</sup> W ten sposób spełniono przynajmniej częściowo postulat od lat pojawiający się w pracach z zakresu dydaktyki szczegółowej zwerbalizowany choćby przez Marię Jędrzychowską, która pisała o konieczności „przepływu aktualnej wiedzy w stronę praktyki szkolnej, jak również oczekiwanej wśród dydaktyków i uczących odwrotności relacji: refleksji ze strony znawców, a więc normotwórczej elity, na temat sposobów spożywania owoców ich naukowego trudu, wsłuchania się bodaj od czasu do czasu w rzeczywistość szkolną” (Jędrzychowska 1996, 93). Różne pomysły na konkretyzację tego postulatu zawierają książki wydawane w serii *Edukacja nauczycielska polonisty* przez środowisko naukowe związane z Uniwersytetem Jagiellońskim. Interesującą próbę połączenia myślenia teoretycznego i praktycznego odnaleźć można na przykład w tomie *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury* (Kraków 2004).

przygotowywanych narzędzi – czy należy skoncentrować się na narzędziach adresowanych do uczniów zdolnych, „przeciętnych”, mających trudności z opanowaniem podstawowych kompetencji? A może należy wziąć pod uwagę wszystkie te grupy? W jaki sposób zatem różnicować dydaktyczne propozycje? Jak opisać pomysły dydaktyczne dotyczące takich typów narzędzi, które nie doczekały się odpowiedniego zaplecza teoretycznego pozwalającego na sformułowanie jednoznacznych, powszechnych i precyzyjnych kryteriów oceny ich jakości, poprawności czy funkcjonalności w perspektywie dydaktyki szczegółowej? W omawianych badaniach dotyczyło to zwłaszcza projektu<sup>6</sup> i prezentacji multimedialnej.

To wyliczenie kilkunastu pytań nie wyczerpuje oczywiście całego problemu, odsłania jednak te obszary polonistycznej refleksji, które wymagają ścisłej współpracy nauczycieli i środowiska naukowego i otwierają interesujące perspektywy przed metodyką koncepcyjną łączącą myślenie teoretyczne z praktycznym.

### **Metodyka koncepcyjna jako sposób badania i oceny jakości kształcenia**

Jeszcze inny interesujący ślad myślenia koncepcyjnego znaleźć można w recenzjach opracowanych narzędzi – dotyczy to zarówno recenzji tzw. wewnętrznych pisanych przez zespół ekspertów odpowiadających za przygotowanie danej transzy i przez nauczycieli testujących narzędzia, jak i recenzji tzw. zewnętrznych formułowanych przez pracowników Instytutu Badań Edukacyjnych. Warto przyrzeć się pewnym prawidłowościom, które pozwalają zrekonstruować cechy koncepcyjnego myślenia o modelu kształcenia polonistycznego oczekiwanego w gimnazjum w związku z realizacją zapisów podstawy programowej (tu w obszarze analizy i interpretacji tekstów kultury).

Zwracano uwagę na logiczną sekwencję zadań w obrębie danego narzędzia oraz na ich różnorodność służącą rozwijaniu rozmaitych polonistycznych kompetencji. Eksponowano znaczenie pracy samokształceniowej (zwłaszcza w projekcie) i funkcjonalnej analizy języka podporządkowanej analizie i interpretacji, czyli odczytaniu znaczeń. Podkreślano także znaczenie funkcjonalności proponowanych kontekstów - miały wspomagać proces analizy i interpretacji tekstu głównego. Akcentowano rolę ćwiczeń motywujących, wywołujących zainteresowanie omawianym zagadnieniem. Zwracano uwagę na celową i funkcjonalną integrację kształcenia literackiego, językowego, kulturowego. W narzędziach mających pokazać

---

<sup>6</sup> Są opracowania opisujące pracę metodą projektu, ale mają one charakter ogólnodydaktyczny, a zatem ujmują polonistyczną swoistość tylko w pewnym ograniczonym zakresie. Warto wymienić przynajmniej dwa tytuły: *Uczenie metodą projektów*, pod red. B. D. Gołębiak (Warszawa 2002) oraz J. Królikowski, *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych* (Warszawa 2000).

stopień opanowania wiedzy i umiejętności w wyniku pracy na lekcji oraz podczas cyklu zajęć lub diagnozujących wiedzę oraz umiejętności uprzednie należało zadbać o sprawdzenie zarówno wiedzy, jak i umiejętności analityczno-interpretacyjnych; sekwencja zadań miała być podporządkowana rozwijaniu kompetencji analityczno-interpretacyjnych. W ocenie projektów ważnym kryterium była celowość proponowanych działań, ich interdyscyplinarny charakter oraz sposób kierowania pracą uczniów. Wyraźnie preferowano indukcyjny sposób wprowadzania pojęć i ich podporządkowanie procesowi analizy i interpretacji. W uwagach językowych często pojawiał się postulat ujednoznacznienia zadań, pytań, poleceń. Przy analizie związków między celami danego narzędzia a zapisami w podstawie programowej akcentowano czynnościowy wymiar edukacji polonistycznej.

Analiza recenzenckich uwag prowadzi do wniosku, że składają się one na dość spójny model myślenia o istocie i funkcjach kształcenia polonistycznego w gimnazjum. Odnosząc się do praktycznego wymiaru edukacji, bo do konkretnych propozycji działań lekcyjnych, są świadectwem koniecznego krytycznego dystansu i intelektualnej refleksji, co jest szczególnie ważne w przypadku oceny działań dydaktycznych, które zawsze narażone są na subiektywność i osadzenie we własnym doświadczeniu jako jedynych perspektywach pozwalających na ich wartościowanie. Metodyka koncepcyjna dba zatem o weryfikację szkolnej praktyki pod kątem jej zgodności z ustaleniami badawczymi opracowywanymi w ośrodkach naukowych; zapisy podstawy programowej nie są w tym przypadku podstawowym punktem odniesienia, stanowią natomiast ważny kontekst właśnie dla szkolnej praktyki; jednak z punktu widzenia refleksji naukowej są one jako uwarunkowanie instytucjonalno-prawne jednym z kilku uwarunkowań wpływających na model edukacji polonistycznej realizowany w szkole.

### **Metodyka koncepcyjna a rzeczywistość szkolna – wnioski**

1. Przygotowane zestawy narzędzi reprezentują koncepcję kształcenia polonistycznego alternatywną wobec koncepcji kształcenia (?) wpisanej w formę egzaminu gimnazjalnego. Warto ten element badań wykorzystać jako punkt wyjścia do reformy egzaminu gimnazjalnego, który nie zawiera spójnego i całościowego modelu sprawdzania umiejętności analityczno-interpretacyjnych zgodnego z założeniami wypracowanymi w obrębie dydaktyki szczegółowej w wyniku badań odbioru tekstu w szkole.
2. Przygotowane narzędzia dowartościowały te elementy polonistycznego kształcenia, które do tej pory uznawano za fakultatywne, „rozszerzające”, uzupełniające –



powstały bowiem np. narzędzia dotyczące komiksu, powieści detektywistycznej<sup>7</sup>, literatury współczesnej (np. projekt dotyczący *Wrońca*), ikonicznych tekstów kultury, relacji intertekstualnych itp. Dlatego warto zastanowić się nad koncepcją stałego gromadzenia narzędzi pozwalających np. uchwycić swoistość kultury popularnej i umożliwiających odwoływanie się do niej w procesie edukacji polonistycznej w gimnazjum.

3. Metodyka koncepcyjna stała się ważnym, integralnym elementem całościowego badania jakości kształcenia polonistycznego w gimnazjum. Warto kontynuować taki model badań dydaktycznych, który z jednej strony służy wszechstronnej diagnozie stanu zastanego, a z drugiej oferuje bogaty zestaw konkretnych pomysłów dydaktycznych wspierających nauczycieli w realizowaniu obligacji wpisanych w przedmiot język polski, jak również angażuje ich do współtworzenia tego zestawu i oceny jego dydaktycznej przydatności.
4. Regularna, ciągła praca koncepcyjna nad przygotowaniem narzędzi dydaktycznych w dalszej perspektywie powinna przyczynić się do modernizacji podstawy programowej zmierzającej do: jej uspołnienienia, wyeksponowania swoistości danego etapu edukacji (co w przypadku gimnazjum wydaje się bardzo ważne), wyjścia naprzeciw potrzebom edukacyjnym dzieci i młodzieży, opracowania programu stymulowaniu ich rozwoju z uwzględnieniem przeobrażeń zachodzących w kulturze, czy też jasnego określenia koncepcji kształcenia językowego. Podczas prac nad przygotowaniem narzędzi wielokrotnie okazywało się, że niektóre zapisy w podstawie programowej czy też niektóre teksty trudno poddają się takiej metodycznej refleksji, która przekładałaby się na innowacyjną, funkcjonalną, interesującą, celową i twórczą

---

<sup>7</sup> Egzemplifikacją metodycznego myślenia koncepcyjnego jest zestaw narzędzi dotyczących powieści detektywistycznej opracowany autorsko przez Magdalenę Grzybek i przygotowany na zamówienie Instytutu Badań Edukacyjnych w ramach opisanego w tym artykule badania. Ich kompleksowy i komplementarny charakter można zauważyć, chociażby przyglądając się różnorodności owej propozycji metodycznej. Składa się bowiem na nią cykl scenariuszy lekcji wraz z materiałami pomocniczymi służący analizie i interpretacji powieści detektywistycznej (na przykładzie *Psa Baskervillów*), dwie prezentacje multimedialne (jedna stanowiąca materiał kontekstowy do cyklu lekcji, a druga poświęcona wprowadzaniu uczniów w swoistość gatunkową powieści detektywistycznej poprzez pracę nad przygotowaniem okładki do książki) oraz test formatywny pozwalający zdiagnozować i ocenić poziom kompetencji analityczno-interpretacyjnej gimnazjalisty w związku z realizacją proponowanego cyklu lekcji. Zachęcamy do bezpośredniego zapoznania się z tymi propozycjami w bieżącym numerze „Polonistyki. Innowacji” – stanowią one bowiem ukonkretnienie opisanego w tym artykule metodycznego myślenia koncepcyjnego we wszystkich jego istotnych aspektach. Materiały te udostępniamy dzięki uprzejmości i za zgodą Instytutu Badań Edukacyjnych. Informujemy także, że zarówno ten zestaw narzędzi, jak i wszystkie, które powstały w ramach badania jakości polonistycznego kształcenia w gimnazjum (a jest ich w sumie 630), są umieszczone przez IBE w internetowej Bazie Dobrych Praktyk (pod adresem [www.bdp.edu.pl](http://www.bdp.edu.pl)) w celu ich upowszechnienia wśród wszystkich zainteresowanych nauczycieli.

dydaktyczną propozycję – a tylko takie mają szansę przebić się do świadomości nauczycieli gimnazjalnych.

5. Metodyka koncepcyjna przypomina o jednej z podstawowych kompetencji dydaktycznych, jaką jest umiejętność planowania i projektowania procesu kształcenia – od poziomu pojedynczego zadania do całego cyklu, jak również umiejętność diagnozowania poziomu wiedzy i umiejętności uczniów. Większość przygotowanych projektów, czy to w zespole nauczycieli uczących w gimnazjum, czy w zespole badawczym (który tworzyli nauczyciele uczący w szkole podstawowej lub liceum oraz zaproszeni do współpracy eksperci i osoby zainteresowane dydaktyką polonistyczną) była świadectwem myślenia innowacyjnego, twórczego, sytuującego ucznia w centrum zainteresowania. A to oznacza, że przeprowadzone badania przynajmniej w pewnym stopniu przypomniały o tym, że bez poszanowania podmiotowości nauczyciela i ucznia trudno myśleć o jakościowej zmianie procesu kształcenia.
6. Bogaty zestaw narzędzi wypracowanych w wyniku myślenia koncepcyjnego angażującego duże instytucje i firmy badawcze oraz ekspertów, nauczycieli i uczniów skłania do krytycznego dystansu wobec publicznego dyskursu, w którym o szkole, a o gimnazjum zwłaszcza, mówi się przede wszystkim w kontekście problemów wychowawczych, przywilejów zawodowych nauczycieli czy też spisu lektur szkolnych. Pewnie nie wszystkie przygotowane narzędzia staną się elementem codziennej dydaktycznej praktyki, ale wiele z nich stawia przed nauczycielem i uczniem spore wymagania intelektualne, wiele z nich zawiera interesujące koncepcje analizy i interpretacji tekstów kultury, wiele z nich może też stanowić inspirację do samodzielnego opracowania ciekawych pomysłów dydaktycznych. Trzeba pamiętać, że wiele z tych narzędzi przygotowali nauczyciele pracujący na co dzień w szkole – i to właśnie takim nauczycielom badania umożliwiły czynny udział w myśleniu nad koncepcją kształcenia polonistycznego w gimnazjum i wyrażenie własnego stanowiska.
7. Warto opracować spójny zestaw kryteriów, według których narzędzia różnego typu były oceniane, a następnie upowszechnić go wśród nauczycieli. Należałoby wówczas wziąć pod uwagę kryteria oceny wykorzystywane przez ekspertów IBE, przez zespoły eksperckie z regionów oraz zawarte w formatkach. Pozwoli tu uporządkować i doprecyzować oczekiwania merytoryczne i metodyczne związane ze szkolnym sposobem analizy i interpretacji tekstów literackich oraz sposobem rozumienia terminologii nazywającej chociażby typy narzędzi.

## **Metodyka koncepcyjna a teoria kształcenia**

Jak wynika z powyższych wniosków metodyka koncepcyjna jest mocno zakorzeniona w praktyce dydaktycznej. W tym kontekście trzeba jednak przypomnieć słowa Zenona Urygi, który w 2005 roku domagając się rozwijania teorii kształcenia polonistycznego, przestrzegał:

Postrzeganie dydaktyki głównie w kategoriach popularyzacji i przekładu wiedzy specjalistycznej na język szkolnej praktyki eliminuje w zasadzie refleksję nad uczniem jako podmiotem procesu uczenia się, kieruje co najwyżej uwagę na problematykę metodologii procedur analizy dzieł literackich i zjawisk językowych (Uryga 2005, 15).

Przeprowadzone badania ze względu na ich skalę i kompleksowość dostarczają bardzo wielu danych empirycznych informujących m.in. o sposobie uczenia języka polskiego w gimnazjum. Bogaty zestaw przygotowanych narzędzi ma wspierać polonistów w procesie nauczania, inspirować do samodzielnych poszukiwań optymalnych rozwiązań, ukazywać różne drogi realizowania treści nauczania. Warto jednak wykorzystać to ukierunkowanie praktyczne przede wszystkim jako punkt wyjścia do rozwijania teorii kształcenia polonistycznego adekwatnej do współczesnej sytuacji kulturowej i pamiętającej, że w centrum uwagi powinien być uczeń jako „podmiot procesu uczenia się”. Rzetelna metodyka koncepcyjna musi wyrastać bowiem w równym stopniu z refleksji nad szkolną rzeczywistością (starannie przeanalizowaną), jak i z refleksji teoretycznej pozwalającej odnieść konkretne rozwiązania dydaktyczne do zasad, prawidłowości, reguł, pojęć opisujących istotę i sens działań edukacyjnych we współczesnej szkole. Jeżeli w wyniku przeprowadzonego badania skupimy uwagę jedynie na wymiarze praktycznym nauczania języka polskiego i na wszystkich istotnych kontekstach oraz uwarunkowaniach wpływających na realizację procesu dydaktycznego, to na długo zostanie zaprzepaszczona szansa na wykorzystanie tkwiącego w tych badaniach potencjału edukacyjnego, który powinien być podstawą myślenia systemowego o istocie i funkcjach kształcenia polonistycznego na wszystkich etapach edukacji. Jak bowiem pisał wspomniany już Zenon Uryga:

Dydaktyce polonistycznej jest potrzebny w miarę spójny system poglądów wyjaśniających prawidłowości i zdolnych regulować charakter czynności uczenia się i nauczania przedmiotu. System ten wyrasta z rozpoznania właściwości przedmiotu oraz różnych uwarunkowań procesu jego poznawania. (...) Liczy się zatem głównie

trwałość wysiłków budowania teorii kształcenia owocujących kolejnymi przybliżeniami sensu i prakseologicznego ładu działań edukacyjnych (Uryga 2005, 13).

## Bibliografia

- Bobiński Witold, 2004, *Konteksty kulturowe w edukacji polonistycznej*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Janus-Sitarz A. (red.), Kraków, s. 217-237.
- Jędrychowska Maria, 1996, *W kręgu badań nad modelem dydaktyki literatury i języka polskiego*, w: tejże, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków, s. 11-130.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 1998, *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*, w: Kwiatkowska-Ratajczak M. i Wysłouch S. (red), *Konteksty polonistycznej edukacji*, Poznań, s. 108-121.
- Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, 2004, Janus-Sitarz A. (red.), Kraków.
- Uryga Zenon, 1996, *Lekcja literatury*, w: tegoż, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków, s. 81-110.
- Uryga Zenon, 2005, *O potrzebie rozwijania teorii kształcenia polonistycznego*, „Polonistyka”, nr 7.

**Krzysztof Koc** - doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, adiunkt w Pracowni Innowacji Dydaktycznych UAM w Poznaniu; nauczyciel języka polskiego w gimnazjum i liceum; autor książki *Czytanie świata. Reportaże Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej* (Poznań 2007) i współautor podręcznika akademickiego dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak (Poznań 2011), publikował m.in. w „Polonistyce”. Obecnie naukowo zajmuje się edukacyjną refleksją nad wielokulturowością i pamięcią (na podstawie reportaży).